



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Dzieci i książki w Bibliotece Shoah

Author: Małgorzata Wójcik-Dudek

Citation style: Wójcik-Dudek Małgorzata. (2015). Dzieci i książki w Bibliotece Shoah. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła (red.), "(Przed)szkolne spotkania z lekturą" (S. 81-95). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Wójcik-Dudek

Dzieci i książki w Bibliotece Shoah

Biblioteka Shoah to pojęcie zaproponowane przez Przemysława Czaplińskiego¹. Badacz w ten sposób określił nieprzerwany rozwój wielojęzycznego księgozbioru opisującego doświadczenie graniczne, jakim była Zagłada. Na użytek artykułu proponowałabym rozszerzyć termin o nowe znaczenie, ponieważ w Bibliotece Shoah widziałabym miejsce dla dziecięcych doświadczeń czytelniczych wpisanych w czas wojny i Zagłady. Obraz czytającego dziecka szczególnie często powraca w tekstach kierowanych do najmłodszych odbiorców. Wydaje się zatem, że czytanie, posiadanie bądź zdobywanie książki przez bohaterów literackich jest niesłychanie ważną czynnością, zadaniem wykraczającym poza holokaustowe rytuały przetrwania. Z tego właśnie powodu warto bliżej przyjrzeć się literackim związkom czytania i Zagłady.

Zanim jednak przejdę do prezentacji konkretnych realizacji lekturowych, proponuję zastanowić się nad popularnością motywu czytania w tekstach o Zagładzie kierowanych do młodego czytelnika. Wydaje się, że przyczyną jego wysokiej frekwencji nie jest li tylko dość już wyeksploatowana refleksja nad terapeutyczną rolą lektury. Mam wrażenie, że obecność książki w życiu młodego czytelnika jest w jakimś stopniu podyktowana specyfiką międzywojennej edukacji. Otóż międzywojnie w polskiej edukacji zapisało się przede wszystkim rozwojem szkolnictwa powszechnego jako rezultatu wprowadzenia powszechności nauczania². To czas nowych prądów i kierunków pedagogicznych, intensywnego rozwoju myśli dydaktycznej i psychologicznej reprezentowanej m.in.

¹ Zob. P. CZAPLIŃSKI: *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 22.

² Zob. J. SZOKKI: *Biblioteki szkolne w Polsce na tle przeobrażeń oświatowych w latach 1918–1985*. Wrocław 1987, s. 31.

przez Józefa Joteykę czy Marię Grzegorzewską³. Pedagodzy szczególnie ważną rolę przypisywali nauczycielowi, który stawał się przewodnikiem w świecie książek: „To sztuka wyboru potrzebnej książki i sztuka wyboru tego, co jest potrzebne z danej książki (...). To zdolność przyswajania wiadomości i pojęć, przeżywania uczuć, wzbogacania swego »ja« przez obcowanie z innymi »ja«: autorów, postaci i spraw, w książkach żyjących. To wprawa w obchodzeniu się z katalogami, skorowidzami, bibliografiami itd. To wreszcie zdolność wiązania wiedzy z potrzebami życia, zdobywania oparcia dla czynów”⁴.

W kontekście Holokaustu szczególnie to ostatnie ustalenie nabiera nowego znaczenia, lektura bowiem wychodzi poza szkolne ramy i bywa, że młody czytelnik w szczególny sposób ją sprawdza. Jej wielkość jest zazwyczaj mierzona dwiema skalami: nadziei na przetrwanie oraz zapomnienia o otaczającym świecie.

O takich dwóch funkcjach lektury pisze Otto Dov Kulka, światowej sławy historyk, który jako dziecko był więźniem obozu rodzinnego Auschwitz-Birkenau. Badacz długo „mocuje się” z pamięcią, wypierając z niej koszmarnie doświadczenia obozowe. W końcu jednak postanawia przepracować traumę, czego efektem jest rozrachunkowa i niezwykle osobista książka⁵. To właśnie w niej autor odnotował szczególnie istotne dla psychologii lektury wyznaczniki:

(...) na pryczy nade mną leżał jeden z młodych więźniów, mniej więcej dwudziestoletni. Miał na imię Herbert. Wydaje mi się, że nie wydobrzał, a jeżeli wydobrzał, skończył tam, gdzie tylu innych w metropolii śmierci. Jedną z naszych rozrywek, chociaż głównie jego, polegała na tym, że objaśniał mi, lub przekazywał, takie albo inne z bogactw kultury, które zgromadził, jak gdyby powierzał mi to dziedzictwo. Pierwszym z tych darów była książka, jedyna, jaką miał, a ja ją przeczytałem. Zaczyna się od opisu starej kobiety i młodego mężczyzny, który uderza tę kobietę siekierą, który zabija ją i potem cierpi – to „Zbrodnia i kara” Dostojewskiego. Właśnie ją ten młodzieniec zabrał do Auschwitz i właśnie ona była pierwszym wielkim dziełem lite-

³ Zob. J. SOB CZAK: „Nowe wychowanie” w pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939). Bydgoszcz 1998, s. 51.

⁴ H. ORSZA (H. RADLIŃSKA): *Zadania biblioteki szkolnej*. Warszawa 1927, s. 21. Cyt. za: H. LANGER: *Biblioteka szkoły powszechnej miejscem edukacji czytelniczej i bibliotecznej (1918–1939)*. W: *Zalecenia i przestrogi lekturowe (XVI–XX wiek)*. Red. M. JAR CZYKOWA, A. BAJOR. Katowice 2012, s. 172.

⁵ Zob. O. DOV KULKA: *Pejzaże metropolii śmierci. Rozmyślenia o pamięci i wyobraźni*. Przeł. M. SZCZUBIAŁKA. Wołowiec 2014.

*rackim, jakie przeczytałem od czasu, gdy w wieku dziewięciu lat zostałem odcięty od biblioteki rodziców w Czechosłowacji. Nie skończyło się na Dostojewskim. Przeszliśmy do Szekspira, Beethovena, Mozarta i wszelkich innych składników kultury europejskiej, które Herbert był w stanie we mnie wcisnąć*⁶.

Edukacja na obozowej pryczy zastępuje tę w szkolnej ławce. W takim otoczeniu lektura przemawia nie tylko innym głosem, ale często staje się też ironicznym komentarem rzeczywistości. I tak, powieść Fiodora Dostojewskiego jest swoistym leit motivem podczas pobytu chłopca w obozie. Jej symboliczne sensy budują tło traumatycznych wspomnień, m.in. sceny torturowania więźnia na placu apelowym w obecności innych więźniów. Mały Otto próbuje nie patrzeć na cierpiącego człowieka, ale po zastanowieniu wpatruje się weń po to, aby zapamiętać i ukarać zbrodniarzy, bo przecież zbrodnia Holokaustu domaga się kary. Dlatego że nie może ona zostać wymierzona w sposób dosłowny, przybiera postać symboliczną — narracji historii alternatywnych. Otto i inne dzieci z baraku wymyślają „rozwiązanie kwestii niemieckiej” polegające np. na zatopieniu na środku oceanu statków wypełnionych niemieckimi kobietami, dziećmi i starcami czy na niewolniczej pracy niemieckich mężczyzn⁷.

Z oczywistych przyczyn prawdziwą przestrzenią czytania stał się nie obóz koncentracyjny, lecz getto. Czas oczekiwania czy ukrywania się bywał często naznaczony lekturą, zarówno tą pochodzącą z własnej biblioteczki i przenoszoną z miejsca na miejsce, jak i tą kupioną za bezcen od ulicznych handlarzy, a także zdobywaną podczas przeszukiwania opuszczonych mieszkań w poszukiwaniu jedzenia.

Niemalże wzorcowego rejestru książek gettowego dzieciństwa dokonuje Uri Orlev⁸. Swą przygodę z literaturą zawdzięcza zazdrości. Przed wojną pragnął, aby jego nudne życie przypominało to z awanturniczej powieści. Słowo staje się ciałem, kiedy podczas bombardowania dostrzega wyskakującą z kamienicy płonąca kobietę. Rozumie wtedy, że „Teraz ja też jestem w opowieści przygodowej”⁹. Pisarz, po latach dokonując rozpoznania tego dziecięcego marzenia, stawia diagnozę, w której powtarza za Fiodorem Dostojewskim i Januszem Korczakiem: „[...] nasze marzenia spełniają się z biegiem lat, tylko w tak wynaturzonej formie, że ich nie poznajemy”¹⁰. Na listę Biblioteki Shoah Uri Orlev wpisuje *Cudowną podróż Selmy Lagerlöf*, *W pustyni i w puszczy* oraz *Trylogię* Henryka Sienkiewicza, książki

⁶ Ibidem, s. 48–49.

⁷ Zob. ibidem, s. 77–78.

⁸ U. ORLEV: *Książki mojego dzieciństwa (1931–1945)*. Przeł. J. RYBICKI. Lublin 2012.

⁹ Ibidem, s. 9.

¹⁰ Ibidem, s. 10.

Jules'a Verne'a, Karla Maya czy *Robinsona Crusoe*. Pojawiają się na niej również książki zakazane, np. wiersze Safony rozbudzające chłopięcą wyobraźnię. Te chłopackie lektury z czasem zostały wyparte przez książki, które proponowała mama pisarza. Namawiała swych dwóch synów do czytania mniej „strasznych” książek i proponowała te, które ona sama pamiętała z dzieciństwa. Do kanonu maminyh lektur należał *Kubuś Puchatek* i *O czym szumią wierzby*. Chłopcy nie dali się przekonać do „dziewczyńskich” książek, choć jedna z propozycji mamy zyskała synowską aprobatę. To *Bambi* Felixa Saltena, austriackiego Żyda, którego książki zostały w 1936 roku zakazane przez Hitlera. Zresztą film na motywach książki wyprodukowany w 1942 roku w wytwórni Walta Disneya stał się, według mnie, filmową ikoną dziecięcej wyobraźni, podobnie zresztą jak inny Disnejowski obraz — *Królowna Śnieżka* z 1937 roku¹¹.

Chłopiec w historii jelonka rozpoznaje swoją rozpacz po stracie matki:

*Wielkie polowanie w książce nasuwało myśl o toczącej się wokół mnie wojnie i o tym, co potem zaczęto nazywać Holokau- stem. Ja i moja mama to Bambi i jego mama. I moja mama zginęła tak, jak mama Bambi, gdy przebiegaliśmy przez otoczoną przez myśliwych polanę*¹².

Anagnorisis — ta starożytna kategoria związana z tragedią grecką doprowadza młodego czytelnika do *katharsis*, zaczyna on bowiem rozumieć wspólnotę ludzi i książek. To, co przydarza się literackiemu bohaterowi, może mieć przełożenie na konkretny i prawdziwy los. Następstwem wstrząsu spowodowanego litością i trwogą jest nadzieja, że szczęśliwy finał historii jelonka zostanie wpisany również w „moją” opowieść:

*Mną też zajęła się ciotka, choć ciotka nie wysłała Bambi wraz z braciszkiem samych do Palestyny, kiedy wojna się skończyła*¹³.

¹¹ W filmie *Bambi* pada tylko 800 słów. Oszczędność językowego kodu rekompensują sugestywne postacie, muzyka i plastyka obrazowania. Być może właśnie dlatego film zyskał uniwersalne przesłanie: figura osieroconego jelonka jest protestem przeciw wojnie. Zresztą ikona Bambi istnieje w przestrzeni dyskursu o Holokauście. Wystarczy przywołać słynny plakat ze zbiorów Yad Vashem zestawiający w technice kolażu zdjęcie z wyzwolenia obozu w Buchenwaldzie (obecny jest na nim Elie Wiesel) i jelonka Bambi czy film Mirosława Bałki *Winterreise/Bambi&The Pond*, w którym artysta pokazuje bukoliczne obrazy stada saren na tle zimowego pejzażu, który ku zaskoczeniu widzów okazuje się terenem obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau.

¹² U. ORLEV: *Książki mojego dzieciństwa...*, s. 18.

¹³ Ibidem.

Książki w getcie dostarczały nie tylko terapeutycznych historii, ale również stanowiły stały punkt odniesienia. Dlatego też, jak wspomina pisarz, czytano je wciąż od nowa. Tak było w przypadku *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza i raczej drugoplanowego bohatera tej powieści — generała Gordona. Postać ta tak bardzo zapadła młodemu czytelnikowi w pamięć, iż w 1945 roku po wpłynięciu do portu w Hajfie osierocony przyszły pisarz wraz ze swym bratem wybierają grupę dzieci nazwaną Gordonią. Samotnym dzieciom na zupełnie obcej ziemi nazwa ta skojarzyła się z dobrze znanym bohaterem Sienkiewicza. Zatem to właśnie książka lub jej wspomnienie staje się przewodnikiem po nowym pohołokaustowym rozdziale życia:

I w ten sposób trafiliśmy do szkoły z internatem w kibucu w Emaek Izrael, związanym z partią Gordonia. Kilka lat temu, gdy byłem w Londynie, przeszedłem wzdłuż Tamizy, póki nie znalazłem pomnika generała Gordona, bohatera z Chartumu. Zrobiłem sobie z nim zdjęcie¹⁴.

Alter ego pisarza można dostrzec w postaci Alka, głównego bohatera miejscami autobiograficznej *Wyspy na ulicy Ptasiej*. Już sam tytuł sugeruje analogię między przestrzenią getta i oceanem, bezpieczną kryjówką i tropikalną wyspą. Rzeczywiście, Alek osierocony przez matkę i czekający na powrót ojca próbuje, podobnie jak Robinson Kruzo, różnych strategii przetrwania. Jedynym towarzyszem w samotności jest oswojona mysz, zwana Śnieżką ze względu na umaszczenie i analogię do bohaterki Disnejowskiego filmu, oraz książki znajdowane w opuszczanych przez Żydów mieszkaniach.

Paradoksalnie, czas ukrywania staje się czasem wzmożonej lektury. Chłopiec w taki sposób konstruuje kryjówki, aby móc czytać, nie narażając się na schwytanie. Przestrzeń, którą za każdym razem tworzy, jest podporządkowana trzem priorytetom: własnemu bezpieczeństwu, bezpieczeństwu myszy oraz czytaniu.

Gettowe lektury w związku z tym, że są znalezione, muszą być przypadkowe. Ale na tym właśnie polega ich siła. Stoją w opozycji do kanonu lektur, są tragicznie wolne od rówieśniczych recenzji i cenzury dorosłych. Wojna mimowolnie otwiera demokratyczne przestrzenie Biblioteki Shoah. Jednocześnie Alek dokonuje gorzkiej weryfikacji książek „sprzed” getta. Pamięta, że matka z rezerwą odnosiła się do *Ogniem i mieczem*, jego ukochanej i niemal programowej lektury szkoły międzywojnia. Uważała, że jest zbyt okrutna. Wszystko to, co nastąpiło po wybuchu wojny, było

¹⁴ Ibidem, s. 29.

już tylko złośliwym aneksem powieści Henryka Sienkiewicza. Kiedy Alek zabija człowieka, próbuje znaleźć pocieszenie w przygodach Robinsona:

Próbowałem przestać płakać, ale mi się to nie udawało. Dlaczego niby miałbym być inny niż Robinson Kruzo? Robinson również strzelał do dzikusów, kiedy usiłowali zjeść Piętaszka¹⁵.

Najtrudniejszym dla chłopca ćwiczeniem z utraty okazuje się wspomnianie osobistego księgozbioru. Pocieszająca jest jednak myśl, że pozostawione w domu książki nie będą służyły Niemcom:

A jeszcze bardziej żał mi było moich zabawek. Przynajmniej moich książek Niemcy nie byli w stanie czytać. Wszystkie były po polsku¹⁶.

Chłopiec przyjmuje kryteria, dzięki którym łatwo rozstrzyga sporne kwestie. Są nimi przede wszystkim jedzenie i książki. Przeczesuje mieszkania pozostawione podczas likwidacji getta, klasyfikuje je ze względu na zasobność w pożywienie i księgozbiór¹⁷. Prowadzi interesujące obserwacje, np. ze zdziwieniem zauważa, że w całej przeszukanej kamienicy czytało tylko dziecko. Alek nauczył się również specyficznej wyceny przedmiotów: porównuje je z ceną książek (tak czyni w przypadku znalezionej lornetki teatralnej, której wartość przyrównuje do ceny dobrej książki).

Podobnej wycenie podlegają ludzie. Alek stawia znak równości między dobrym człowiekiem i czytelnikiem. Jego zaufanie zdobywa dziewczynka, którą obserwuje ze swojej kryjówki. Stasia mieszka po aryjskiej stronie i siedząc przy oknie, czyta książki. Framuga okna stanowi dla czytającej dziewczyny ramę, dzięki której staje się bohaterką obrazu. Ukrywający się żydowski chłopiec podziwia go z daleka. To oczywiste, że czytanie zbliży dzieci, a książka sprawi, że Alek zakocha się w dziewczynie po drugiej stronie muru.

Należy zaznaczyć, że gettowe czytanie wykracza poza lekturę książki. Alek nie tylko uważnie odczytuje znaki przestrzeni getta. Zresztą dzięki znajomości tego języka zdoła przetrwać, ale również nadaje¹⁸ i odczytu-

¹⁵ U. ORLEV: *Wyspa na ulicy Ptasiej*. Przeł. L.J. KERN. Poznań 2011, s. 151.

¹⁶ Ibidem, s. 57.

¹⁷ Jednym z zaleceń Kalmana Szapiry, chasydzkiego rabbię warszawskiego getta, było koncentrowanie się na pięknie, co wpłynęło m.in. na popularność czytania. Zob. D. ACKERMAN: *Azyl. Opowieść o Żydach ukrywanych w warszawskim zoo*. Warszawa 2009, s. 131.

¹⁸ Na osobne rozpoznanie zasługuje zagadnienie związane z pisaniem i z szeroko rozumianym tworzeniem. Literatura dostarcza przykładów tekstów, w których bohaterowie tworzą różnorodne artefakty, będące świadectwem Zagłady lub odwrotnie, unieważnia-

je informacje w alfabecie Moorse'a. W taki sposób porozumiewa się ze Stasią. I tak, aby przetrwać, Alek szyfruje wysyłane komunikaty. Ale to staje się dzięki szkoleniu, jakim jest czytanie — ta nieustanna deszyfryzacja znaczeń, dzięki której życie mniej boli, a wtajemniczeni w tę sztukę zwiększają swe szanse na przetrwanie.

Podobne zjawisko można odnotować w twórczości polskich autorów. Co ciekawe, rolę literatury podkreślają zarówno pisarze, którzy przeżyli Holokaust, jak i artyści należący do pokolenia dysponującego jedynie postpamięcią.

Irena Landau jest pisarką należącą do pierwszej z wymienionych grup, a jej momentami autobiograficzna książka *Ostatnie piętro* rozpoczyna się opisem bałaganu, który Krysia, starsza siostra głównej bohaterki, zastaje po powrocie do domu. Ku zaskoczeniu dziewczynki po podłodze walają się ukochane książki mamy, wśród których znajduje oczywiście *Pana Wołodyjowskiego*. Widać, że Sienkiewiczowski paradygmat wychowania i patriotyzmu stanowi wspólny mianownik prezentowanych w moim artykule książek. Popularność Sienkiewicza oczywiście nie jest przypadkowa. Autor zawdzięcza ją przede wszystkim szkolnemu kanonowi lektur.

jące Holokaust. W powieści Orlewa główny bohater próbuje prowadzić dziennik, notuje w nim jednak tylko jedno zdanie o narastającym głodzie. W autobiograficznej powieści Alony Frankel pt. *Dziewczynka* główna bohaterka ukrywana na wsi przez polską rodzinę wykonuje rysunki, które mają być dla jej ukrywających się rodziców świadectwem tego, że ich dziecko wciąż żyje. Alona próbuje również pisać okolicznościowe opowiadania z okazji urodzin ojca, będące w rzeczywistości próbą ucieczki od trudnej prawdy.

Problem zapisu podejmuje w niezwykle interesujący sposób współczesna książka dla młodzieży pt. *Wszystkie lajki Marczuka* Pawła Beręsewicza. Bohaterem jest gimnazjalista, który w ramach konkursu ogłoszonego przez dyrektora szkoły stara się znaleźć postać, która w szczególny sposób zapisała się w historii dzielnicy. Wybór pada na Marczuka, on bowiem podczas wojny jako młodzieniec ratował Żydów. Postać okazała się nośna, Adam tworzy na Facebooku profil Marczuka, na który wrzuca znalezione fakty z życia bohatera. Okazuje się jednak, że to, co zapisane, choć prawdopodobne i sprawdzone, jest wielkim fałszerstwem. Adam dokonuje falsyfikacji Marczuka i jego historii. Warto zwrócić uwagę na wymowę książki Beręsewicza. Trudno się zgodzić, że jest jedynie przestrogą przed bezkrytyczną wiarą w internetowe zasoby informacji. Wydaje się, że jej sens jest głębszy. Adam, przeciętny gimnazjalista, zetknął się z tekstami dotyczącymi Zagłady. Były to z pewnością teksty spod znaku dokumentu oraz powieści czy filmy. Na ich podstawie stworzył *morfologię Zagłady* (termin zapożyczam z książki Władimira Proppa *Morfologia bajki*), a ta z kolei posłużyła do wygenerowania prawdopodobnej, choć nieprawdziwej historii Marczuka. Książkę Beręsewicza odczytuję jako gorzką krytykę „mody na Holokaust” odnotowanej również w obszarze literatury dla dzieci i młodzieży. Historia Adama i wymyślnego przezeń Marczuka wydaje się przekonująco, że popularność tematu wcale nie oznacza wzrostu poziomu empatii z ofiarami czy wiedzy na temat wydarzenia, jakim była Zagłada. Czasem efekt bywa odwrotny: powtarzanie prowadzi do znudzenia i wytworzenia literackich klisz, w których gubi się jednostkowy los.

Gesia, główna bohaterka książki, zostaje wyprowadzona z getta i od-tąd ukrywa się u zaprzyjaźnionej polskiej rodziny. Co ciekawe, czas spędza w kryjówce za regałem, który powinny wypełniać książki. Czas mierzony jest kolejnymi lekturami. Gesia czyta *W pustyni i w puszczy*. Powieść docenia przede wszystkim dlatego, że odnajduje w niej, podobnie jak Alek, analogię do swojej sytuacji:

*Przygody Stasia i Nel bardzo jej się podobały, szczególnie że Nel, tak jak Gesia, była w niebezpieczeństwie. Ale ją ochraniał Staś, a Gesia nie miała nikogo, kto by jej bronił*¹⁹.

Literatura wszakże stanowi nie tylko rozrywkę podczas długich godzin samotności czy też pozwala na analogię między konkretną sytuacją i uniwersalną opowieścią. Znajomość literatury ratuje życie, i to w sensie dosłownym. Polska rodzina ukrywająca Gesię ma umówione hasło pukania do drzwi. Niewielka i zaufana grupka ludzi wiedząca o ukrywanym żydowskim dziecku puka do drzwi w rytm wiersza Jana Brzechwy *Do biedronki...*²⁰. Pikanterii temu hasłu przydaje fakt, że autorem tego popularnego wiersza był Żyd. Żukiem okazywał się najczęściej pan Piotr, przyjaciel rodziny. Zaproszenie biedronki na spacer po łące w kontekście ukrywającego się w ciemnej komórce żydowskiego dziecka brzmi niesłychanie ironicznie²¹.

Podobne postrzeganie roli lektury czy też opowieści daje się zauważyć w *Bezsensowności Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali²². Tytułowa Jutka

¹⁹ I. LANDAU: *Ostatnie piętro*. Łódź 2015, s. 61.

²⁰ Przypomina to nieco sytuację, którą wspominają Żydzi ukrywający się na terenie warszawskiego zoo. Szczęśliwcy, którzy mieli okazję schronić się w domu dyrektora zoo Jana Żabińskiego, słysząc wcześniej umówioną melodię graną na fortepianie przez jego żonę Antoninę, wiedzieli o zbliżającym się niebezpieczeństwie. Zob. D. ACKERMAN: *Azyl...*

²¹ Podobny motyw zasadzający się na kontraście kryjówka — otwarta przestrzeń (ciemność — światło, dobro — zło, legalność — nielegalność itd.) często występuje w literaturze dotyczącej Holocaustu, nie tylko tej kierowanej do młodszego odbiorcy. Z uwagi na bogatą literacką reprezentację tego zagadnienia skupię się jedynie na książce dla dzieci Andrzeja Grabowskiego *Wojna na Pięknym Brzegu*. Jest to wojenna opowieść o losach Krysi w okupowanej Warszawie, natomiast Zagłada Żydów stanowi tylko jeden z wątków tej historii. Otóż polska rodzina Krysi ukrywa przez jakiś czas Janka, żydowskiego chłopca, który pragnie choć na chwilę wyjść ze swego schronienia. Umożliwia mu to Krysia, która wyprowadza go na dach kamienicy, aby mógł w końcu zaczerpnąć świeżego powietrza. Sam Janek znajduje sposób, dzięki któremu czas za szafą płynie nieco szybciej: maluje. *(Pokazał rysunki. Przedstawiały zwierzęta, ludzi, samochody. Konie wyglądały jak żywe. — Kto to namalował? — zapytałam. — Ja — odpowiedział. — Niemożliwe — nie uwierzyłam. Wtedy Janek wziął i naszkicował mój portret. Rysował nie jak dziesięcioletni chłopiec, ale jak dorosły artysta. — Zostaniesz wielkim malarzem — pochwaliłam go).* Zob. A.M. GRABOWSKI: *Wojna na Pięknym Brzegu*. Łódź 2014, s. 61.

²² D. COMBRZYŃSKA-NOGAŁA: *Bezsensowność Jutki*. Łódź 2012.

wraz z ciotką i dziadkiem przebywają w łódzkim getcie. Nie czyta, ale rolę przewodnika po świecie tekstów odgrywa jej dziadek. To on opowiada wnuczce różne historie, poczynając od baśni, a skończywszy na mitologii. Baśniowe narracje poddaje wojenna rzeczywistość czasem dramatycznej, a czasem komicznej weryfikacji. I tak, zaspana ciotka opowiada głodową baśń o Śnieżce, która zamiast zatrutego jabłka zjadła takąż kiełbasę. To freudowskie przejęzyczenie buduje komizm tej tragicznej sytuacji, ale sugeruje również psychoanalityczną interpretację opowiadanych w getcie narracji. Trudno w tym miejscu nie przywołać sztandarowego dzieła Brunona Bettelheima, który sam przecież nie był wolny od tragedii Zagłady.

Podobnie jak w książce *Ostatnie Piętro*, także w *Bezsensowności Jutki* pojawia się tekst, który w sytuacji granicznej niesie ocalenie. Jest nim mit o Ariadnie. Ta mitologiczna historia pozwala Jutce pokonać strach i w piwnicy przetrwać szperę. Dziewczynka ma przy sobie kłębek wełny, który podobnie jak Tezeuszowi daje jej nadzieję na odnalezienie wyjścia z przerażającego ciemnego labiryntu.

Mam wrażenie, że książką, która w sposób niezwykle wpisuje się w paradygmat Biblioteki Shoah, jest *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego. Przedstawia bowiem czytanie jako grę ze światem i z historią, grę prowadzoną przez 9-letniego namiętnego czytelnika.

Rafał wraz z dziadkiem mieszkają w warszawskim getcie, które stało się dla chłopca drugim domem po tym przedwojennym, na Saskiej Kępie. Na osobistej mapie getta szczególnie miejsce zajmuje biblioteka, do której chłopiec mógłby trafić z zamkniętymi oczami. Dziecięce mapowanie warszawskiego getta podporządkowane czytaniu znosi lub co najmniej osłabia oficjalny, totalitarny plan tego miejsca, którego główny cel sprowadza się do zniewalania, a w konsekwencji — do eksterminacji jego mieszkańców.

Rafałowe getto nie jest przerażającym labiryntem, choćby z tego względu, że chłopiec bez przeszkód dociera do jego centrum stanowiącego przez bibliotekę. Miłość do książek sprawia, że chłopiec w samej przestrzeni getta dostrzega tekst do przeczytania. Fasady mijanych budynków dają się czytać, a skoro tak, to wydają się dziecku znajome i bezpieczne:

Do biblioteki idzie się tak: najpierw trzeba przejść przez nasze podwórko, a potem przez ulicę i przez następne podwórko po drugiej stronie. Tutaj jest salon kosmetyczny i laboratorium pana Adama Duchowiczego, w którym robi on różne kremy i inne kosmetyki. (...) Tuż obok laboratorium ma swoją pracownię krawiec, który ciągle sprzecza się z panem Adamem o te zapachy, bo mówi, że go przez nie głowa boli. (...) Po minięciu tego podwórka wychodzi się na ulicę i trzeba iść w lewo, przejść

na drugą stronę i skrócić w Twardą [...]. Biegam szybko i raz dwa dobiegam do mostu. Przed mostem zwalnim, bo tu jest bardzo dużo ciekawych rzeczy do oglądania. Mnóstwo sklepików, mały bazar z ubraniami, a czasem nawet sprzedają tu kwiaty. Wbiegam po drewnianych schodach na most, szybko przechodzę nad ulicą, bo na moście nie można się zatrzymywać i jest zawsze okropny tłok. [...] Mija się jeszcze zakład jubilerski i już – Leszno 67. Tu trzeba wejść na podwórko otoczone kamienicami, wbiec po schodach na górę i jest się na miejscu. W bibliotece. To moje najbardziej ulubione miejsce w całej Dzielnicy²³.

Tekst getta wydaje się barwny, wypełniony po brzegi znakami. Nie ma w nim żadnych szczelin. Chłopiec, znajdując się w jego centrum — bibliotece, przenosi odczuwanie przestrzeni na postrzeganie miasta²⁴. Regały z książkami odpowiadają rzędom kamienic, tytuły na grzbietach książek — szyldom na sklepach i warsztatach, a literackie opowieści znajdują swe lustrzane odbicie w narracjach, jakie przynosi miasto. Rafał przez nazwanie ulubionego miejsca „swoim” z jednej strony zawłaszcza je, a z drugiej — dowodzi, że niczego nie rozumie z nazistowskiej polityki przestrzeni, której on również podlega. Dziadek chłopca stara się różnymi taktykami wymierzonymi przeciwko obowiązującej strategii uchronić swego wnuka przed bolesną prawdą. Służą temu starania dziadka o lepsze mieszkanie, prowadzone przezeń lekcje polskiego i historii czy próba nauczania wnuka gry na skrzypcach. Wszystkie te zabiegi mają za wszelką cenę utrzymać stan normalności. Ale widok z balkonu coraz bardziej przekonuje, że warszawskie getto zaczyna się zmieniać w metropolię śmierci. Jej przestrzeń ulega szybkiej degradacji, a miejsce zajmowane przez samego Rafała gwałtownie się kurczy. Na oczach dziecka popełnione zostaje domobójstwo²⁵, które jest jedynie wstępem do masowego mordowania. Zrujnowane domy przypominają Rafałowi realną czasoprzestrzeń, na próżno łagodzoną lekturą ukochanych książek.

Okazuje się jednak, że nawet literatura nie przynosi ukojenia. Czytany przez chłopca *Wehikuł czasu* Orsona Wellsa stanowi przerażający

²³ M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*. Warszawa 2013, s. 8–10.

²⁴ Zależność między przestrzenią getta i czytaniem postaram się wykazać w referacie przygotowywanym na konferencję *Geografia krain zmyślonych. Wokół kategorii miejsca i przestrzeni w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*, organizowaną przez Uniwersytet Warszawski. Większość ustaleń dotyczących powieści Marcina Szczygielskiego koresponduje z тезami stawianymi w projektowanym wystąpieniu.

²⁵ Zob. M. GOBEL-TOKARSKA: *Bezлюдna wyspa, nora, grób. Wojenne kryjówki Żydów w okupowanej Polsce*. Warszawa 2012, s. 226.

komentarz wojennej rzeczywistości. Chłopiec, konfrontując otaczający go świat z Wellsowskim podziałem ludzkości na Marloków i Elojów, dostrzega podobieństwa między „teraz” i rokiem 802701. Taka historiozoficzna refleksja, choć zainspirowana powieścią fantastyczną, sprawia, że chłopiec zauważa analogie między tymi odległymi światami. Marlokwie przypominają Niemców, a hodowani przez nich Eloje — Żydów. W tym podobieństwie Rafał dostrzega swoistego rodzaju fatalizm historii, która w danym momencie zakleszcza swych aktorów. Chłopiec wraz z dziadkiem znaleźli się w właśnie takim momencie historycznym, który na ich nieszczęście w specjalny sposób potraktowały tryby historii.

Skoro dziejowy młyn rusza, to zmianom podlega również przestrzeń, a wraz z nią zmienia się lektura. Dziadek chłopca zostaje zmuszony do znalezienia nowego mieszkania, gdyż getto wciąż się kurczy. Bohaterowie przenoszą się do mieszkania w kamienicy uszkodzonej przez bombę. To tutaj Rafał znów rozpoczyna lekturę nowej przestrzeni. Jego uwagę zwraca ogromne biurko, paradoksalny przedmiot w czasach pogardy, niosący sensy utracone. Nie zostanie przy nim wykonana przecież żadna intelektualna praca, a monstrualne rozmiary mebla przypominają dawną świetność gabinetu należącego do ludzi, których prawdopodobnie już nie ma. Absurdu dopełnia wezgłowie łóżka ozdobione owalnym medalionem, na którym widnieje egzotyczny lanszaft — palmy, wielbłądy i piramidy. Kicz w egipskiej konwencji zestawiony z kadrami warszawskiego getta wywołuje efekt groteskowy.

W nowym mieszkaniu Rafał czyta *Profesora Przedpotopowicza* Erazma Majewskiego, powieść fantastycznonaukową wydaną w 1898 roku, prawdziwy *bestseller* literatury dla dzieci. Chłopiec porównuje ją do *Wyprawy w głąb ziemi* Jules’a Verne’a, ponieważ w obu powieściach podróżnicy schodzą pod powierzchnię ziemi i tam właśnie przeżywają niezwykle przygody. Namiętny czytelnik literatury fantastycznonaukowej jeszcze nie wie, że lektura, która budzi jego zachwyt, stanie się proroctwem. Oto bowiem chłopiec dzięki pomocy innych wymyka się z getta. Odtąd będzie żyć poza jego granicami. Wyposażony w bajkę dla „Morloków”²⁶, wie, że nazywa się Rafał Mortyś, mieszka w Grójcu i właśnie jedzie do cici Hani na Gocław. W taki sposób Rafał z legalnej, choć kontrolowanej przez Niemców, przestrzeni wkracza w sferę nielegalności. Chłopiec na tę okoliczność wymyśla swoją „bajkę”:

Wymyśliłem sobie, że jestem Podróżnikiem po Krainie Cza-su. Przybyłem właśnie wehikułem do tajemniczej, niezwykłej

²⁶ Tak o fałszywej tożsamości chłopca mówi jedna z bohaterek. Zob. M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu...*, s. 87.

*przyszłości. Nikt nie może się zorientować, że nie jestem stąd i z teraz, więc muszę udawać jednego z tubylców*²⁷.

Ta kompensacyjna moc wyobraźni podsycana literaturą okazuje się niesłyszanie skuteczna, bo w konsekwencji ratuje chłopca.

Trochę na przekór mgliście zarysowującej się tezie artykułu, że literatura chroni małego czytelnika w sensie symbolicznym, ale również dosłownym, chciałabym na zakończenie przywołać tekst chronologicznie najstarszy. Mam na myśli *Akademię Pana Kleksa* Jana Brzechwy, która ukazała się w 1946 roku. Warto skupić się na przełomowym dla akcji wydarzeniu, jakim jest przybycie Alojzego do Akademii. Szybko daje się on poznać jako wybitny, lecz niesforny uczeń. Towarzystwo chłopców go nudzi, a on sam chciałby szybko, w iście „mechaniczny” sposób, osiąść całą wiedzę. Pan Kleks dostrzega nieludzkie tempo uczenia się swego wychowanka i trudno mu je zaakceptować:

*W gruncie rzeczy prześcignął nas wszystkich. Jest po prostu cudownym tworem. Nauczył się w Akademii wszystkiego i umie mówić nawet po chińsku. Zdaje mi się, że dosłownie zjadł mój słownik chiński, bo nigdzie go nie mogę znaleźć*²⁸.

Pożeranie książek przez Alojzego bynajmniej nie idzie w parze z umiłowaniem wiedzy:

— *Nie prosiłem pana Kleksa, aby uczył mnie myśleć. Mogłem bez tego się obejść*²⁹.

Ten, który może obejść się bez myślenia, wybiera drogę na skróty. Pochłania bez zrozumienia i emocji książki, a chcąc pokonać mistrza, niszczy jego sekrety zapisane na porcelanowych tabliczkach. Nie chce wiedzieć, że nieodłącznym towarzyszem nauki i lektury jest cierpliwość i gotowość na spotkanie, a wspólnym mianownikiem obu jest niechęć do przemożnej potrzeby wyciągania wniosków, stawiania ostatecznych tez.

Skoro unicestwiono księgi, to możliwy jest również koniec Akademii. Bez niej zabraknie punktów orientacyjnych, które dotąd budowały poczucie bezpieczeństwa dzieci pozostających pod opieką Pana Kleksa. Zniszczenie Akademii można więc rozpatrywać w kilku aspektach: jako koniec dzieciństwa, utratę Świątyni czy wybuch wojny. Wszystkie te interpretacje łączy jedno: Adaś i pozostali chłopcy zostaną banitami, a wę-

²⁷ Ibidem, s. 95.

²⁸ J. BRZEGHWA: *Akademia Pana Kleksa*. Wrocław 1995, s. 98.

²⁹ Ibidem, s. 99.

drówka, w którą wyruszą, okaże się prawdziwym sprawdzianem wartości przekazywanych im przez mistrza.

Warto przyjrzeć się nieco bliżej jednej ze scen kończących *Akademię pana Kleksa*. Oto wkracza Filip, konstruktor Alojzego, który

Ostrzem brzytwy obcinał po kolei wszystkie płomyki świec jarzących się na choince i chował je do kieszeni futra. W miarę znikania płomików w sali poczęło się ściemniać, aż wreszcie zapadł mrok zupełny³⁰.

Akademia pogrąża się w ciemnościach, a wraz z nią cały świat³¹. Adaś zatem musi zdobyć światło — atrament, dzięki któremu będzie możliwe zapisywanie świata, ponieważ to litery stanowią gwarancję jego istnienia. Ostatecznie więc ta wyprawa będzie miała charakter restytuacyjny, co oznacza, że jej celem jest przywrócenie światu kształtu sprzed katastrofy. Pan Kleks i Adaś mają do wykonania trudne zadanie (*tikkun*) polegające na przeprowadzeniu świata z ciemności, która oznacza stagnację, niewiedzę, niemożność zapisu, w blask utożsamiany z wolnością, wiedzą, zapisem opowieści.

Taki finał przynoszą jednak dopiero dwa kolejne tomy przygód Pana Kleksa, które wychodzą prawie dwadzieścia lat po wojnie. Stan na 1946 rok nie daje powodów do optymizmu. Tekstowy świat został pokonany przez wojenny kataklizm, a mali czytelnicy rozproszyli się po świecie. Chyba nigdy wcześniej słowa Iris Murdoch nie zabrzmiałyby równie aktualnie, gdyby oczywiście dotyczyły wojennego kontekstu: „Istnieje coś moralnego, coś, co znajduje się głębiej niż same idee, ponieważ dzieła literackie nieodmiennie mają do czynienia z walką dobra ze złem”³². Zatem choć dziecięcy świat dalej mocno wierzył w siłę opowieści, to najwybitniejsze dzieła literackie kierowane do najmłodszych czytelników paradoksalnie tej wiary nie umacniały. Być może właśnie na tym polega

³⁰ Ibidem, s. 113.

³¹ Zastanawiający jest fakt zmniejszania się pana Kleksa. Wraz z pojawieniem się w Akademii Alojzego profesor powoli opada z sił, jest coraz mniejszy. Warto przywołać pojęcie *cimcum* — wycofania się Boga w głąb samego siebie: „Istniejąca w łonie chasydyzmu sekta Chabad rozumiała je czasem w ten sposób, że Bóg po prostu pozwolił człowiekowi postrzegać świat, który z boskiego punktu widzenia w ogóle nie istnieje”. Zob. A. UNTERMAN: *Żydzi. Wiara i życie*. Przeł. J. ZABIEROWSKI. Łódź 1989, s. 131. Oczywiście, fabuła opowieści Jana Brzechwy nie pozwala na przypisywanie Ambrożemu Kleksowi boskich atrybutów, niemniej jednak „zerowanie” siebie, aby dać wolność innym, jest niesłychanie interesującym tropem w kontekście interpretowania tej postaci jako nauczyciela i mentora.

³² B. MAGEE: *Filozofia i literatura. Dialog z Iris Murdoch*. Przeł. P. MRÓZ, A. WARMIŃSKI. W: *Estetyka w świecie. Wybór tekstów*. T. 3. Red. M. GOŁASZEWSKA. Kraków 1991, s. 165.

szacunek do odbiorcy. Skoro więc „bycie piśmiennym oznacza uczestnictwo w dyskursie określonej wspólnoty tekstowej, a to z kolei zakłada znajomość ważnych dla niej tekstów, właściwych sposobów ich czytania i interpretowania oraz ich stosowania w rozmowie i działaniu”³³, to Zagłada unieważniła przynajmniej ostatni z wymaganych postulatów. Zatem Holokaust nie tylko wstrząsnął fundamentami etyki, ale również mocno nadwyrężył konstrukcję Biblioteki Babel. Być może Holokaust stanowi cezurę³⁴ w „przygodach człowieka książkowego”.

³³ D.R. OLSON: *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*. Przeł. M. RAKOCZY. Warszawa 2010, s. 397.

³⁴ We wspomnieniach ocalonych często powracają spisy lektur, ze szczególnym uwzględnieniem tej ostatniej czytanej przed wybuchem wojny. Czuję się w obowiązku przytoczyć słowa Heleny Karmon, absolwentki przedwojennego żydowskiego Koedukacyjnego Gimnazjum im. Szymonostwa Fürstenbergów w Będzinie (współcześnie jest to II Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Wyspiańskiego), mieszkającej obecnie w Izraelu: „Czytałam książki zachłannie. Czytałam w szkole na lekcjach — pod pulpitem, i wieczorami do późna w nocy. Miałam swoją latarkę i kiedy rodzice gasili światło, czytałam pod kołdrą. Wypożyczalnia książek mieściła się w prywatnym mieszkaniu p. Tenenbaumowej na ul. Kołłątaja, gdzieś niedaleko dzisiejszej Bramy Gukermana. Pierwsze wspomnienie dotyczące czytania jest związane z baśniami Andersena, pamiętam też, że czytałam mojemu 6-letniemu bratu *Koziołka Matołka*. A potem czytałam wszystkie książki Makuszyńskiego i Kestnera, Twaina i Dickensa. Następne były książki Czarskiej, Korczaka, Londona. No i rozmaite — o Indianach i kowbojach. Aż w końcu *Trylogia* Sienkiewicza i *Huragan* Gąsiorowskiego. W III i IV gimnazjalnej czytałam Żeromskiego, Dąbrowską, Uptoną Sinclaira i Lewisa Sinclaira, Hemingwaya. Ostatnie książki, które przeczytałam na wakacjach latem 1939, to *Jan Krzysztof* Romaine’a Rollanda. A potem wybuchła wojna (wypowiedź zanotowana podczas rozmowy telefonicznej).

Małgorzata Wójcik-Dudek

Children and books in the Shoah Library

S u m m a r y

The author of the article analyses issues concerning the role of a book and reading during the Holocaust on the basis of chosen books dedicated to a young reader. According to the researcher, war experiences of little protagonists intersect with literary stories which help children to survive or become a metaphor of their fears, dreams and all things that are intangible. What is more, the book and its war reading are a symbol of a particular order which has been lost during the war and seems to be impossible to retrieve. That is why the definition of *Akademia Pana Kleksa* (*Mr Kleks' Academy*) by J. Brzechwa as the story about the world, which on the one hand is destroyed by the Holocaust, but on the other is degraded by the lack of ink which ensures the cohesion of the story about the world, has a key meaning for the analysed problem.

Малгожата Вуйчик-Дудек

Дети и книги в библиотеке Шоа

Резюме

Автор статьи на основе избранных книг, адресованных юным читателям, анализирует вопросы, касающиеся роли книги и чтения во время Холокоста. Согласно мнению исследовательницы, военный опыт маленьких героев соприкасается с художественными произведениями, которые помогают детям пережить или становятся метафорой их боязней, мечтаний и всего того, что невыразимо словами. Кроме того, книга и чтение во время войны являются символом определенного порядка, который в военное время был утрачен, а его восстановление кажется невозможным. Именно поэтому ключевое значение для анализируемой проблемы имеют положения на тему «Академии пана Клекса» Яна Бжехвы как повести о мире, с одной стороны, уничтоженным Катастрофой, а с другой деградированном из-за отсутствия чернил, гарантирующих связность повествования о мире.